

Anna Skoczek

Argumentacja w wypowiedziach dzieci ze specyficznymi zaburzeniami rozwoju językowego – SLI

Zagadnienie argumentacji stanowi jedno z trudniejszych zagadnień w naukach humanistycznych, wymaga bowiem odniesień zarówno do wiedzy psychologicznej, filozoficznej, jak i językoznawczej.

Argumentacja to wskazywanie na fakt istnienia i dostrzegania przez człowieka związków przyczynowo-skutkowych, to umiejętność dochodzenia przyczyn zjawisk obserwowanych w otoczeniu. Z badań psychologicznych wynika, że wewnętrzne warunki rozumowania, a więc dostrzegania związku między przyczyną a skutkiem, organizują się u dziecka stosunkowo wcześnie, bo już w wieku poniemowlęcym. Wtedy pojawia się forma rozumowania określana jako **wnioskowanie potoczne**. Ten rodzaj wnioskowania nie wykracza poza „aktywizację schematów reakcji już wytworzonych, które ustalają związki między pewną kategorią bodźców i ruchów lub zabiegów, jakich te bodźce nie mogłyby spontanicznie wywołać”¹.

Wyższe formy rozumowania, ujmowania relacji: przyczyna – skutek, odnoszące się do słów, wyobrażeń i pojęć, rozwijają się później, wolniej i zależą od stopnia opanowania języka przez dziecko.

Badania Jeana Piageta² pokazują, że jeszcze przed ukończeniem 2. roku życia dziecko, będąc w stadium sensoryczno-motorycznym myślenia, łączy dwa obserwowane przez siebie zjawiska: własne działanie z rezultatem tego działania, dostrzega też i utrwała związek, jaki powstaje między jego działaniem a zachowaniem innych osób. Dla rozwoju myślenia dziecka istotne jest odkrycie stałości przedmiotów; mały człowiek uświadamia sobie, że istnieją one nadal nawet wtedy, gdy są czasowo niewidzialne. Jednakże związki, jakie dziecko ustala między zjawiskami, nie mają jeszcze charakteru przyczynowego, stanowią jedynie przygotowanie do przyczynowo-skutkowego łączenia zjawisk w przyszłości, toteż myślenie dziecka w tym okresie J. Piaget nazywa przedprzyczynowym. Ten typ myślenia będzie – zdaniem badacza – towarzyszył dziecku przez cały wiek przedszkolny (do 7. roku życia), w kolejnych stadiach rozwoju. Punktem odniesienia w ocenie obserwowana-

¹ P. Oderon, *Czynności umysłowe*, [w:] *Inteligencja*, red. P. Oderon, J. Piaget, B. Inhelder, P. Greco, Warszawa 1967, s. 68–69.

² J. Piaget, *Mowa i myślenie u dziecka*, tłum. J. Kołodzka, Warszawa 1992.

nych zjawisk jest dla dziecka w wieku przedszkolnym jego własne doświadczenie. Wysoki poziom egocentryzmu w myśleniu i mowie znajduje odzwierciedlenie w transdukcji, polegającej (w odróżnieniu od indukcji czy dedukcji) na przechodzeniu od szczegółu do szczegółu, bez zdawania sobie sprawy z logicznej tego konieczności³. Dziecko zwraca uwagę przede wszystkim na same fakty, mniej zaś skupia się na zależnościach zachodzących między nimi czy też na wyjaśnianiu ich odbiorcy. W swoich wypowiedziach dziecko łączy wszystko ze wszystkim, co sprawia, że nie zawsze są one zrozumiałe dla otoczenia. Niespójność wypowiedzi dziecięcych wynika także z tego, iż próbuje ono wszystko odnosić do siebie. Dopiero po ukończeniu 7. roku życia, po wejściu w stadium operacji konkretnych, dziecko staje się zdolne do umyślowego manipulowania wewnętrznymi reprezentacjami, które utworzyło na wcześniejszym – przedoperacyjnym – etapie. Nie tylko więc potrafi myśleć i pamiętać o przedmiotach, ale może też dokonywać na tych myślach i wspomnieniach operacji umyślowych.

Zaproponowane i wyznaczone przez J. Piageta etapy rozwoju myślenia nie wytrzymują weryfikacji empirycznej. Wielu badaczy twierdzi, że w swej koncepcji nie docenia on umyślowych możliwości dzieci, które potrafią zrobić wiele rzeczy w młodszym wieku, niż sądził francuski badacz. Myślenie przyczynowo-skutkowe pojawia się – zdaniem współczesnych psychologów (Stefan Szuman, Piotr J. Galpierin, Daniel B. Elkonin) już w wieku przedszkolnym, choć nie u wszystkich dzieci w tym samym czasie.

Już w 3. roku życia dziecko potrafi przewidywać skutki działań i interesuje się przyczynami. Natomiast czterolatek jest w stanie ujmować związki przyczynowe, jeśli dostępne są one jego bezpośredniej obserwacji. Zdaniem A.A. Wiengier kierunki w rozwoju myślenia przyczynowo-skutkowego u dzieci przedszkolnych rysują się następująco:

- od wyodrębniania zewnętrznych przyczyn zjawisk do ujmowania przyczyn wewnętrznych,
- od globalnego pojmowania przyczyny do analitycznego jej wyjaśnienia,
- od dostrzegania jednostkowych przyczyn i zjawisk do odkrywania praw, które nimi rządzą⁴.

Wieloletnie obserwacje wskazują na źródło pomyłki J. Piageta w ocenie możliwości dokonywania operacji myślowych przez najmłodszych. Otóż okazuje się, że dzieci czasem nie radzą sobie tak dobrze, jak by mogły, ponieważ nie rozumieją zadań lub otrzymywanych poleceń. Kiedy instrukcje stają się jaśniejsze, dzieci potrafią funkcjonować w sposób, do którego według Piageta nie powinny jeszcze być zdolne. Niebagatelne znaczenie ma również pamięć; to często trudności z zapamiętaniem przesłanek, a nie brak umiejętności wnioskowania są przyczyną popełnianych błędów. Zarówno sama teoria J. Piageta, jak i dyskusja nad nią dowodzą niezbicie związku myślenia z mową. Mowa rozwija się równolegle z poznawaniem, które jest uzależnione od treści. Mowa jest jednym ze składników działania, pomaga dziecku w działaniu, a to znaczy, że jest bezpośrednio związana z różnymi formami aktywności dziecka. Proces przyswajania mowy, jej doskonalenie daje dziecku z czasem „gotowe schematy ujmowania różnych związków logicznych, rzeczowych

³ M. Donaldson, *Myślenie dzieci*, Warszawa 1986.

⁴ B. Bieleń, *Rozwój myślenia dzieci 6-7-letnich*, Warszawa 1983, s. 121.

czy przyczynowych, ułatwiając przechodzenie od synpraktycznego (związanego z działaniem) do słowno-logicznego rozumowania”⁵.

Z badań Marii Przetacznikowej⁶ wynika, że rejestrowane w spontanicznych wypowiedziach dzieci w wieku od dwóch do sześciu lat zdania wyrażające realne związki przyczynowo-skutkowe zachodzące między dwoma faktami lub procesami wykazują tendencję wzrostową wraz z wiekiem, osiągając około 40 procent wszystkich zdań przyczynowych w 5. i 6. roku życia. Z analiz autorki wynika, że argumentowanie jest bardzo wczesną formą myślenia dziecięcego. I chociaż uwaga dziecka przedszkolnego koncentruje się na konkretnych faktach, zdarzeniach bądź czynnościach, wypowiedzi dowodzą, iż posiada ono zdolność uogólniania i wyprowadzania samodzielnych wniosków. Istnieje wszak duże zróżnicowanie indywidualne w tym zakresie. Umiejętność dostrzegania związku między przyczyną a skutkiem w dużej mierze zależy od środowiska rodzinnego, w którym wzrasta dziecko, od jakości i ilości bodźców działających w różnych sytuacjach, od sposobu zaznajamiania go z relacjami przyczynowymi. Tak więc sprzyjające, właściwie zorganizowane warunki ułatwiają wykrycie tych zależności.

Czynnikiem istotnie modyfikującym umiejętność argumentowania są niewątpliwie **zaburzenia mowy dziecka**. U dzieci w wieku przedszkolnym często spotykanym zaburzeniem jest istotnie niższy poziom sprawności językowej i komunikacyjnej, towarzyszący **SLI – specyficznym zaburzeniom języka**.

Kompetencja językowa wyróżniona po raz pierwszy przez Noama Chomskiego oznacza znajomość języka pozwalającą jego użytkownikowi stworzyć nieskończenie wiele poprawnych w danym języku zdań ze skończonego zbioru elementów językowych oraz oddzielać zdania gramatycznie poprawne od zdań niepoprawnych⁷. Autor odróżnił kompetencję językową od wykonania językowego, chociaż kompetencja językowa może być większa niż wykonanie językowe. W odróżnieniu od kompetencji językowej kompetencja komunikacyjna oznacza umiejętność porozumiewania się z innymi użytkownikami języka, umiejętność realizacji celu rozmowy.

Do tej kompetencji zaliczyć należy umiejętność tworzenia i rozpoznawania gatunków mowy, zdolność stosowania i odczytywania etykiety językowej, a także umiejętność wyboru na przykład odmiany języka w zależności od sposobu komunikowania⁸.

⁵ H. Borowiec, *Relacja przyczynowości w języku sześciolatków*, „Logopedia” 2007, s. 51.

⁶ M. Przetacznikowa, *Rozwój struktury i funkcji zdań w mowie dziecka*, [w:] *O rozwoju języka i myślenia dziecka*, red. S. Szuman, Warszawa 1996.

⁷ Kompetencja językowa, wprowadzona do gramatyki generatywno-transformacyjnej przez Noama Chomskiego, jest pojęciem dla tej teorii najistotniejszym. Zwykle wymienia się następujące komponenty kompetencji językowej: kreatywność (zdolność tworzenia nieskończonego zbioru zdań ze skończonego zbioru elementów językowych); gramatyczność (poprawność syntaktyczna i leksykalna ujawniająca się w procesie budowania zdań); akceptabilność (zdolność rodzimego użytkownika języka do uznawania wypowiedzi za zgodną z obowiązującymi normami); interioryzacja (proces nieuświadomianego opanowywania ojczystego języka); za: K. Wyrwas, K. Sujkowska-Sobisz, *Mały słownik terminów teorii tekstu*, Kraków 2005, s. 79–80.

⁸ *Ibidem*.

Blank⁹ wyróżnia u dzieci cztery etapy rozwoju sprawności komunikacyjnej:

- zbieranie i kojarzenie doświadczeń,
- selektywna analiza doświadczeń,
- reorganizacja doświadczeń,
- wnioskowanie na podstawie doświadczeń.

Ostatni z wymienionych poziomów poznawczej złożoności charakteryzuje wypowiedzi oraz wymagania o najwyższej złożoności. Wymaga on rozumienia związków przyczynowych, wnioskowania i rozwiązywania problemów, co przejawia się między innymi w poprawnych odpowiedziach na pytania „dlaczego”.

Dzieci w wieku przedszkolnym, będące na tym etapie rozwoju sprawności komunikacyjnej, swobodnie uzasadniają przedstawiony wniosek, który jest rozwiązaniem zadania wymagającego rozumienia skomplikowanych zależności przyczynowo-skutkowych.

Niestety nie dla wszystkich dzieci możliwe jest naturalne, spontaniczne przechodzenie wszystkich etapów rozwoju kompetencji komunikacyjnej, nie wszystkie osiągną „automatycznie” sprawność i kompetencję językową. Są wśród nich dzieci, u których stwierdza się „specyficzne zaburzenie rozwoju językowego” (SLI), charakteryzujące się tym, że kompetencje nie wykształcają się u nich w stopniu wystarczającym do prawidłowej realizacji wypowiedzi. SLI definiowane jest jako „[...] niewłaściwe przyswajanie mowy u dzieci, u których nie rozpoznano uszkodzenia w budowie mózgu, utraty słuchu, znacznego upośledzenia zdolności uczenia się i które nie zostały pozbawione kontaktu z otoczeniem [...]”¹⁰. SLI jest zaburzeniem wskazującym na to, iż dziecko posiada znaczne trudności językowe. Traktuje się je jako pierwotny deficyt lingwistyczny, albowiem obserwowane trudności językowe nie są wtórne wobec innych ograniczeń zdolności poznawczych, lecz odzwierciedlają nieprawidłowy rozwój modułu wyspecjalizowanego w procesach językowych¹¹.

Specyficzne zaburzenia językowe nie są zaburzeniem jednolitym. Obejmują dzieci, które:

- nie rozumieją języka; ich wypowiedzi są krótkie i w większości niezrozumiałe,
- mówią dużo, używają rozwiniętych, wyraźnie artykułowanych zwrotów, lecz rzadko reagują prawidłowo na próbę nawiązania z nimi rozmowy,
- w większości rozumieją, co się do nich mówi, lecz mają ograniczoną zdolność formułowania nawet prostych wypowiedzi,
- potrafią mówić wyraźnie, gdy używają pojedynczych słów, lecz są zupełnie niezrozumiałe, gdy budują dłuższe wypowiedzi¹².

Dzieci z SLI różnią się od siebie pod względem tego, jaki obszar języka sprawia im największe problemy, oraz tego, jak wielki jest w ich wypadku rozziw między zdolnością rozumienia a zdolnością produkcji mowy¹³. Próbę systematyzacji dia-

⁹ Za: M. Białecka-Pikul, *Co dzieci wiedzą o umyśle i myśleniu*, Kraków 2002.

¹⁰ G. Jastrzębowska, *Istota i klasyfikacje opóźnień w rozwoju mowy – przegląd stanowisk*, „Logopedia” 2000, s. 71–72.

¹¹ *Ibidem*, s. 72

¹² *Ibidem*.

¹³ L.B. Leonard, *SLI – specyficzne zaburzenie rozwoju językowego*, tłum. M. Hernik, Gdańsk 2006, s. 38.

gnozowanych u dzieci zaburzeń językowych stanowi klasyfikacja autorstwa Rapin i Allen¹⁴. Autorki wyodrębniają trzy kategorie SLI:

1. **Zespół deficytu fonologiczno-składniowego.** Dzieci zaklasyfikowane do tej grupy wykazują niewielkie problemy z rozumieniem języka, natomiast znacznie poważniejsze deficyty produkcji mowy (głównie w zakresie morfoskładni i fonologii).
2. **Zespół deficytu leksykalno-semantycznego,** którego najbardziej charakterystyczną cechą są trudności ze znajdowaniem słów. Podstawowa trudność – znalezienie adekwatnego słowa – sprawia, że zdolność formułowania zdań jest upośledzona.
3. **Agnozja słuchowo-werbalna,** zwana także **głuchotą słowną.** Do tej grupy należą dzieci, u których użycie języka jest najbardziej ograniczone, prawdopodobnie ze względu na skutek poważnego deficytu rozumienia mowy.

SLI są – zdaniem psychologów – „symptodem zaburzeń procesu rozwojowego”.

Zaburzenia w nabywaniu kompetencji i rozwoju sprawności językowych mogą się bowiem przejawiać na przykład brakiem rozwoju, zahamowaniem rozwoju, regresem do wcześniejszych etapów rozwojowych czy też utratą wcześniej już nabytych sprawności. Mogą się również przejawiać postępującym obniżaniem się poziomu rozwoju mowy. Próbę odpowiedzi na pytanie dotyczące związku myślenia z zaburzeniami mowy o charakterze SLI może stanowić analiza odpowiedzi udzielanych przez dzieci na pytania: *dlaczego?*, oraz wypowiedzi zawierających związek warunkowy wyrażony przez *bo*. Formalnymi wykładnikami związku przyczynowego w języku polskim są spójniki: *bo, ponieważ, gdyż, dlatego że, dzięki temu że, bo-wiem*. Pojawiają się one w aktach argumentowania.

Bo jest najwcześniej i najczęściej stosowanym przez dzieci spójnikiem, wyrażającym zależność przyczynową. Jak pisze Lidia Geppertowa¹⁵, „pierwsze użycie przez dziecko spójnika *bo* występuje [...] w odpowiedzi na pytanie dorosłego *dlaczego?*”.

Posługując się podziałem zaproponowanym przez J. Piageta, L. Geppertowa wyróżniła następujące typy związków wyrażane za pomocą spójnika *bo*:

1) związek motywująco-uzasadniający, w tym:

- z motywacją psychologiczną,
- z motywacją niepsychologiczną;

2) związek przyczynowo-wyjaśniający;

3) związek dowodząco-logiczny¹⁶.

Myślenie motywująco-uzasadniające pojawia się u dzieci – twierdzi M. Przetacznikowa – we wczesnych etapach rozwoju. Uwaga dziecka koncentruje się co prawda na konkretnych faktach, zdarzeniach, czynnościach i zamierzeniach, lecz nie oznacza to bynajmniej, iż jest to myślenie alogiczne. Dzieci w wieku przedszkolnym, przez siedem pierwszych lat życia, budują koncepcję przyczynowości psychologicznej. W argumentowaniu zależności, z jakimi się zetknęły w praktycznym działaniu,

¹⁴ *Ibidem*, s. 41–42.

¹⁵ L.L. Geppertowa, *Rozwój rozumienia i posługiwania się przez dzieci pojęciami stosunków określanymi przez przyimki i spójniki*, [w:] *O rozwoju języka i myślenia dziecka*, red. S. Szuman, Warszawa 1996.

¹⁶ *Ibidem*, s. 305.

wskazują na istotne przyczyny realne. Trudności sprawia im jeszcze wyjaśnianie zjawisk dlań nieznanych.

Relację przyczynowości zastępuje wówczas tłumaczenie magiczne, niekiedy zupełnie irracjonalne. Narzędziem doświadczenia umysłowego, a zarazem środkiem ekspresji tegoż jest język, zawierający gotowe schematy syntaktyczne.

Mowa jest jedną z funkcji psychomotorycznych, dlatego też z jednej strony jej rozwój uzależniony jest od rozwoju pozostałych czynności poznawczych i wykonawczych, z drugiej zaś ma też wpływ na ich rozwój.

Materiał językowy uzyskany w trakcie rozmów kierowanych z dziećmi sześciolletnimi, u których zdiagnozowano SLI, uczęszczającymi do oddziałów „0” w przedszkolach krakowskich, zawiera różnorodny zbiór struktur składniowych wyrażających relację przyczynowo-skutkową. Zadaniem dzieci było udzielenie odpowiedzi na pytanie *dłaczego*; każdorazowo 22 pytania rozpoczynające się od sformułowania *dłaczego...* kierowano do 13 biorących udział w badaniu dzieci ze specyficznymi zaburzeniami języka. Te same pytania adresowano także do 13 dzieci z prawidłowo przebiegającym rozwojem mowy i języka celem dokonania analizy porównawczej w zestawieniu zbiorczym.

Prezentowane wypowiedzi dzieci w wieku przedszkolnym można scharakteryzować następująco:

1) zdania przyczynowe wiązane za pomocą spójnika *bo*:

a) wskazujące na dostrzeganie rzeczywistego związku przyczynowo-skutkowego, nie zawsze poprawne ***pod względem artykulacyjnym***, np.:

Dłaczego myszy boją się kota?

Bo je dusy i je mysy.

Bo on na nie pojuje.

Bo on jest głoźny.

Dłaczego dzieci muszą pić mleko?

Zeby byli zdłowi.

Bo jest dłowe.

Najczęściej występującymi u badanych dzieci zaburzeniami mowy są: sygmatyzm, rotacyzm, lambdacyzm, ubezdźwięcnianie (płaszczyzna paradygmatyczna). Na płaszczyźnie syntagmatycznej odnotowano: elizje, metatezy, występowanie sylaby początkowej w roli całego wyrazu. Odnotowane zaburzenia artykulacji potwierdzają istniejące w literaturze przedmiotu opisy zachowań werbalnych dzieci z SLI. Trudności w ekspresji werbalnej, dominujące w zaburzeniach o charakterze ekspresywno-receptywnym¹⁷, mogą przyjąć postać niewyraźnej artykulacji czy nawet dyzartrii, w której podstawowym zaburzeniem są trudności w kontroli ruchowej narządów artykulacyjnych. Dzieci z dominacją objawów ekspresywnych dysponują na ogół pełnym inwentarzem fonemów; ograniczenia dotyczą fonemów najpóźniej opanowywanych w naturalnym rozwoju dziecka. Wśród wadliwych artykulacji najczęściej pojawia się nieprawidłowa artykulacja głoski [r] oraz głosek z zakresu trzech szeregów głosek dentalizowanych [s, z, c, dz; sz, ź, cz, dź; ś, ź, ć, dź]. Zaburzenia prakcji i kinestezji artykulacyjnej, które nierzadko towarzyszą specyficznym zaburzeniom języka, skutkują trudnościami artykulacyjnymi. Wspomniane zaobserwo-

¹⁷ A. Herzyk, *Afazja i mutyzm dziecięcy. Wybrane zagadnienia diagnozy i terapii*, Lublin 1992, s. 35–36.

wane u badanych dzieci ubedźwięcznianie wynika z utrudnień w wyborze jednego z dwóch członów opozycji fonologicznej (tu: dźwięczna : bezdźwięczna).

Uszkodzenie związków przyległości (syntagmatycznych) skutkuje w wypowiedziach najczęściej metatezą dotyczącą głosek, sylab w wyrazie czy wyrazów w wypowiedzi. Epentezy, asymilacje, dysymilacje oraz uproszczenia grup spółgłoskowych, podobnie jak braki w nagłosie, śródgłosie czy wygłosie to równie często obserwowane zjawiska w wypowiedziach dzieci ze specyficznymi zaburzeniami języka. Zaburzenia artykulacji są typowe i częste; na tyle częste, że specjaliści twierdzą, iż „odsetek błędów popełnianych przez normalnie rozwijające się dzieci w żadnym momencie ich rozwoju nie dorównuje odsetkowi błędów popełnianych przez dzieci z SLI”¹⁸:

– *pod względem fleksyjnym:*

Dlaczego dokarmiamy zwierzęta leśne zimą?

Bo oni są głodni.

Dlaczego ptaki odlatują na zimę do ciepłych krajów?

Bo nie chcą umrzeć; tłum. moje – A.S.).

Dlaczego ludzie nie mogą fruwać?

Bo nie mają ksydł.

Dlaczego myjesz ręce przed każdym posiłkiem?

Natego myje małem czyste.

Bo potem śmierzom rence.

Dlaczego wieczorem przebierasz się w piżamę?

Nie można pać ciuchami.

Widoczne są trudności w odmianie wyrazów, często występuje analogiczne wyrównanie tematu, mylenie liczby, rodzaju, osoby i czasu. W słowniku czynnym dzieci ze zdiagnozowanym SLI wśród wyrazów nazywających dominują rzeczowniki, zdecydowanie mniej jest czasowników, przymiotników, liczebników, natomiast przysłówki – podobnie jak przyimki, spójniki czy zaimki – pojawiają się sporadycznie lub wcale. Dzieci, mając nawet 6–7 lat, posługują się wyrazami z własnego słownika, chętnie stosują wyrażenia onomatopieczne, unikając „trudnych” słów, uciekają się do reduplikowania sylab, uproszczeń; stosują niekiedy „próbna” artykulację, dzielą słowa na sylaby, mówią cicho, a w szczególnych przypadkach braku możliwości werbalnej realizacji zaplanowanej wypowiedzi – prezentują zachowania awerbalne w postaci na przykład gestów, migów. Dzieci z SLI mają poważne ograniczenia w zakresie gramatyki. Jak dowodzą badania językoznawcze, są one pozbawione trwałego fundamentu, na którym mogłyby się oprzeć. Nie potrafią korzystać z jednej dziedziny języka przy budowaniu drugiej¹⁹.

Trudności dzieci z SLI z produkcją i rozumieniem struktur gramatycznych wynikają najprawdopodobniej z niepełnej znajomości określonych reguł, zasad i ograniczeń. Za większość ich problemów odpowiedzialny jest – twierdzi Laurence B. Leonard²⁰ – niezwykle powolny rozwój kategorii funkcjonalnych. Problemy ze związkami zgody (kiedy wyraz określany i wyraz określający mają taką samą formę gramatyczną), podobnie jak problemy ze zgodnością czasu, mogą utrzymywać

¹⁸ L.B. Leonard, *SLI – specyficzne zaburzenie rozwoju językowego*, op. cit., s. 56.

¹⁹ *Ibidem*, s. 76.

²⁰ *Ibidem*, s. 84–88.

się w wieku szkolnym, a nawet w dorosłości. Kłopoty z gramatyką to sedno problemów dzieci ze specyficznymi zaburzeniami języka o charakterze receptywno-ekspresywnym.

W zaburzeniach o tym charakterze dominują trudności w percepcji słuchowej dźwięków werbalnych, prowadzące do zniekształcania wzorców wyrazów. U dzieci dysponujących większym zasobem słów obserwuje się także zaburzenia ekspresji wyrażające się zaburzeniami związków syntagmatycznych, substytucje wyrazowe formalne (przez podobieństwo brzmienia) lub znaczeniowe, reakcje predykatywne (omówienia)²¹. Najczęściej dzieci mają trudności z adekwatnym pod względem znaczeniowym i formalnym zastosowaniem nieznanymi, niezrozumiałymi słów; także tych o skomplikowanej strukturze. Mimo wielokrotnych powtórzeń proces zapamiętywania znaczenia, ale i poprawnego brzmienia słów, fraz czy zdań jest bardzo powolny²². To także powód, dla którego opisywane dzieci mają trudności ze zrozumieniem pytań i poleceń o skomplikowanej strukturze logiczno-gramatycznej. Nie rozumiejąc ich, nie udzielają odpowiedzi lub odpowiadają, formułując zdania, które nie zawsze są adekwatne, bardzo często niepełne, niepoprawne pod względem gramatycznym:

– *pod względem składniowym:*

Dlaczego wieczorem włączamy światło?

Bo citać.

Bo bendzie nie widać.

Dlaczego nie wolno bawić się zapalkami?

Papaloso tata pali.

Dlaczego chodzimy do lekarza?

No bo płopcyk jest choly i zobasys zęby jakie ma.

Dlaczego podlewamy rośliny w ogródkach?

Kfiatki.

Dzieci, udzielając odpowiedzi na pytanie, nie budują pełnych zdań, czasowniki często występują w bezokoliczniku; w wypowiedzianych zdaniach odnotowywano szyk przestawny, pomijanie spójników i przyimków. Błędy składniowe wskazują także na brak rozumienia wyrażen określających stosunki przestrzenne i czasowe.

Badania porównawcze pokazują, że gramatyka dzieci ze specyficznymi zaburzeniami języka zawiera bardziej ograniczony zbiór reguł składniowych niż gramatyka młodszych, prawidłowo rozwijających się dzieci. Cechą charakterystyczną wypowiedzi dzieci z SLI jest to, iż zawierają mniejszą liczbę zdań składowych niż wypowiedzi dzieci bez zdiagnozowanych zaburzeń będących w tym samym wieku.

²¹ „**Predykcja** – określanie podstawy determinacji za pomocą formy osobowej czasownika. Tego rodzaju dwuczłonowy związek predykatywny, w którym podstawa jest podmiotem, a określnik orzeczeniem, tworzy zdanie i przeciwstawia się związkowi atrybutywnemu tworzącemu grupę. W zdaniu członem konstytutywnym, tzn. reprezentującym związek jako całość na zewnątrz (w stosunku do innych członów wypowiedzenia), jest człon określający (forma osobowa czasownika), w grupie członem tym jest człon określany”, [w:] Z. Gołąb, A. Heinz, K. Polański, *Słownik terminologii językoznawczej*, Warszawa 1968, s. 450–451.

²² A. Paluch, E. Drewniak-Wołosz, L. Mikosza, *Afa-skala. Jak badać mowę dziecka afatycznego?*, Kraków 2003, s. 14.

Rapin i Allen²³ mówią o tego typu zaburzeniach jako o trudnościach fonologiczno-syntaktycznych. Zredukowanej ekspresji werbalnej towarzyszą błędy artykulatoryjne, parafazje i styl telegraficzny w budowie zdań. Ponadto u dzieci zaburzone jest nazywanie. Nasilone kłopoty z nazywaniem wraz z występującymi równolegle trudnościami w znajdowaniu potrzebnych słów, na przykład w narracji, wskazują na trudności leksykalno-syntaktyczne. Jednym z charakterystycznych objawów są w tej postaci SLI trudności w formułowaniu zdań (mogą występować tzw. zdania puste informacyjnie, z dużą liczbą wtrąceń);

- b) zdania przyczynowe, wiązane za pomocą spójnika *bo*, sugerujące, iż dziecko nie zna rzeczywistego związku przyczynowo-skutkowego między zjawiskami:

Dlaczego w lecie nie jeździsz na sankach?

Bo jes lut.

Bo jes zimno.

Dlaczego wędliny trzymamy w lodówce?

Bo mući tak być.

Bo może być cola zimna.

Bo som zimne.

Bo lobi myśka kupy.

Bo się roztopią.

Dlaczego po burzy jest tęcza?

Bo jeć bażo miło.

Bo bazo ciepło.

Bo tak dzieci lubią tęczę.

Bo jest kololowa.

Bo ona wychodzi na poje.

Wśród pytań sprawiających badanym dzieciom najwięcej trudności z udzieleniem prawidłowej odpowiedzi, świadczącej o dostrzeganiu związku przyczynowo-skutkowego, znalazły się te, które dotyczyły:

- przyczyny zdarzeń zachodzących w świecie przyrody (dlaczego jesień jest kolorowa?, dlaczego ptaki odlatują na zimę do ciepłych krajów?, dlaczego po burzy jest tęcza?, dlaczego rano robi się jasno za oknem?),
- przyczyny ludzkich zachowań (dlaczego wieczorem przebierasz się w piżamę?, dlaczego rano nie jesz drugiego dania?, dlaczego myjesz ręce przed każdym posiłkiem?, dlaczego ludzie myją zęby?).

Wśród udzielonych odpowiedzi 154 stanowią logicznie poprawne, natomiast nieprawidłowych odpowiedzi odnotowano 117.

Zaburzony rozwój mowy u dzieci z SLI jest na ogół sprzężony z nieprawidłowościami w rozwoju innych sprawności. Należy o tym wspomnieć, gdyż właśnie te nieprawidłowości mogą tłumaczyć popełniane w odpowiedziach błędy. U dzieci z zaburzeniami języka obserwuje się między innymi nasilone trudności w zakresie pamięci słuchowej (aby poddać analizie logicznej usłyszane pytanie, należy przede wszystkim utrzymać w pamięci sekwencję usłyszanych słów!). Cechuje je ponadto wzmożona męczliwość i zaburzenia koncentracji uwagi; uwaga mimowolna długo dominuje nad dowolną. Ograniczenia w opanowywaniu podstaw systemu językowego są przyczyną, dla której dzieci dłużej niż rówieśnicy pozostają na poziomie

²³ Za: A. Herzyk, *Afazja i mutyzm dziecięcy*, op. cit., s. 36.

myślenia konkretno-wyobrażeniowego. Mają także obniżone możliwości dokonywania operacji klasyfikowania, porównywania, abstrahowania, myślenia przez analogię czy myślenia przyczynowo-skutkowego²⁴. Trudności w rozumieniu pełnych wypowiedzi oraz zespół wspomnianych niespecyficznych objawów towarzyszących decydują o jakości udzielanych odpowiedzi. Nawet przy dobrym poziomie funkcjonowania intelektualnego pojawiają się u badanych trudności z udzielaniem poprawnych pod względem logicznym odpowiedzi. W wielu przypadkach dzieci nie rozumieją wyrażen określających stosunki przestrzenne i czasowe, podobnie jak nie rozumieją pojęć abstrakcyjnych czy uogólniających²⁵. Nasilony charakter trudności w tych aspektach odzwierciedlają niżej prezentowane zachowania werbalne, używane w oczekiwaniu odpowiedzi na zadane pytanie:

- c) zdania przyczynowe, rozpoczynające się od spójnika *bo*, lecz niezawierające żadnej argumentacji; dzieci konstatowały niekiedy: *nie wiem*, lub kończyły wypowiedź – po chwili milczenia – na wspomnianym słowie *bo* (zarejestrowano 15 takich przypadków):

Dlaczego dokarmiamy zwierzęta leśne zimą?

Bo...

Dlaczego rano robi się jasno za oknem?

Bo...

Dlaczego rano nie jesz drugiego dania?

Bo nie.

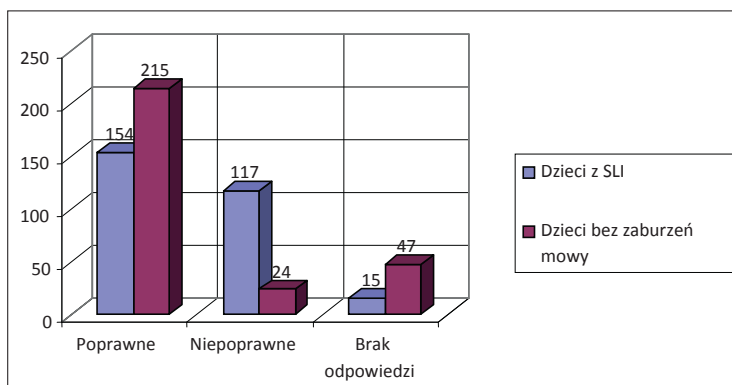
Dlaczego dzieci musza pić mleko?

Bo... nie wiem.

Dlaczego Tatuś / Mamusia chodzą do pracy?

Bo tam sobie tam.

Odnotowane proporcje: wypowiedzi poprawnych pod względem logicznym do tych niepoprawnych, a także tych nieniosących w sobie żadnej odpowiedzi, przedstawia poniższy wykres:



Wykres 1. Poprawność logiczna

²⁴ A. Paluch, E. Drewniak-Wołosz, L. Mikosza, *Afa-skala*, op. cit., s. 15.

²⁵ Za: Z. Kordyl, *Psychologiczne problemy afazji dziecięcej*, Warszawa 1968; idem, *Mowa dzieci afatycznych*, „Logopedia” 1996.

Z analizy wykresu wynika, iż dzieci ze specyficznymi zaburzeniami rozwoju językowego rzadziej niż ich rówieśnicy, u których zdiagnozowano prawidłowy rozwój mowy, udzielają poprawnych pod względem logicznym odpowiedzi na zadawane pytania. Odpowiedzi niepoprawnych jest w opisywanej grupie dzieci zdecydowanie więcej, lepsze natomiast wyniki obserwujemy w kategorii „brak odpowiedzi”; dzieci z SLI starają się udzielać odpowiedzi na kierowane do nich pytania, angażują się w dialog z osobą prowadzącą badania, są zmotywowane do tego, by wykazać się posiadaną wiedzą.

W analizowanych wypowiedziach dzieci z SLI argumentacja rozpoczynająca się od spójnika *bo* pojawia się najczęściej – aż 169 razy. Wskaźnik zespolenia *bo*, pojawiający się zdecydowanie najczęściej, wprowadza z jednej strony monotonię, z drugiej zaś świadczy o naśladowaniu mowy otoczenia. *Bo* tak często występuje przecież w potocznych wypowiedziach dorosłych! Nie bez znaczenia jest również to, iż *bo*, jako sylaba otwarta, to spójnik łatwy w realizacji. Dzieciom z SLI łatwiej powtórzyć (czy wypowiedzieć samodzielnie) sylabę otwartą niż zamkniętą, łatwiej sylabę niż wyraz;

2) zdania przyczynowe, wiązane za pomocą spójnika *żeby*.

Tych zdań w analizowanych wypowiedziach jest zdecydowanie mniej. Na 13 udzielających odpowiedzi dzieci z SLI tylko u 5 pojawił się spójnik *żeby* (w sumie użyty został 44 razy), przy czym u jednego z badanych odnotowano jednokrotne użycie tegoż;

3) wypowiedzenia będące próbą udzielenia odpowiedzi na zadane pytanie *dla czego?*, niezawierające jednak żadnego spójnika (54 odpowiedzi):

Dlaczego bałwanki nie lubią słońca?

Łoztopią się.

Dlaczego rano nie jesz drugiego dania?

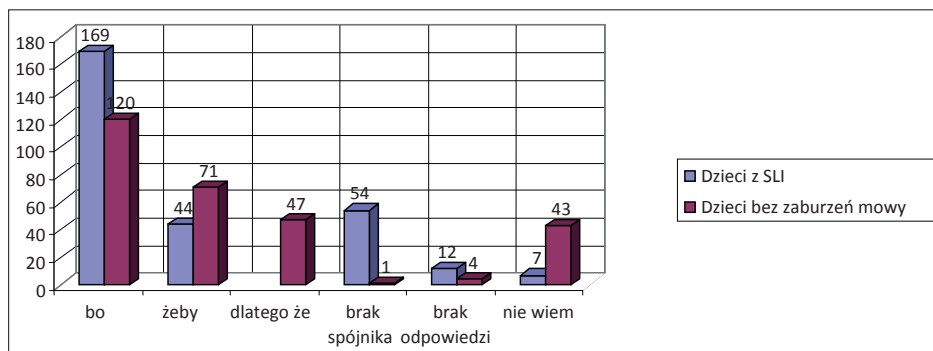
Po obiedzie.

Jesce nie zlobiła.

Dlaczego jesień jest kolorowa?

Spadają listki.

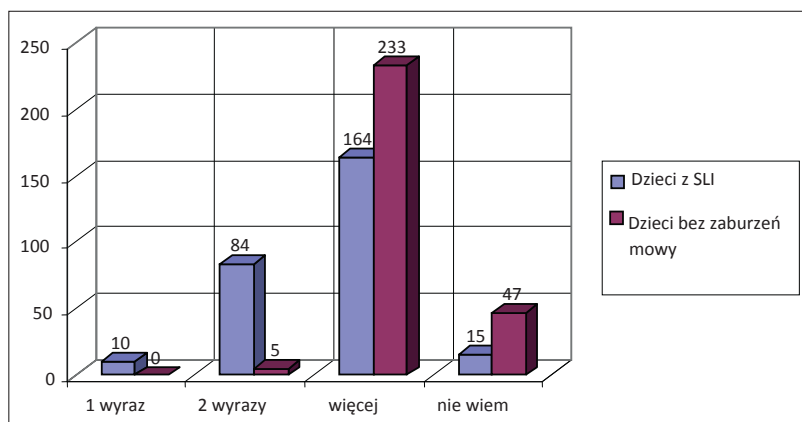
Frekwencję używanych przez dzieci spójników w odpowiedzi na pytanie *dla czego?* prezentuje poniższy wykres:



Wykres 2. Frekwencja spójników

Spójnik *bo* zdecydowanie najczęściej występował także w wypowiedziach sześciolletnich dzieci z prawidłowo przebiegającym rozwojem mowy. Te ostatnie jednak – w porównaniu z dziećmi z SLI – częściej i chętniej posługiwały się spójnikiem *żeby*, wielokrotnie rozpoczynając także swoją wypowiedź spójnikiem złożonym *dlatego że*, którego nie odnotowano w żadnej z zarejestrowanych wypowiedzi dzieci z zaburzeniami mowy. Brakiem jakiegokolwiek spójnika w odpowiedzi na pytanie *dlaczego?* wyróżniały się negatywnie odpowiedzi dzieci z SLI (54 przypadki).

Analiza odpowiedzi udzielonych przez dzieci ze specyficznymi zaburzeniami języka wskazuje także na trudności w zakresie komunikowania, relacjonowania otoczeniu czy rozmówcy własnych odczuć, stanów, posiadanej wiedzy. Trudności te znajdują odzwierciedlenie między innymi w długości wypowiedzi (ilości słów w wypowiedzi). Dzieci ze specyficznymi zaburzeniami rozwoju językowego, argumentując własne stanowisko w odpowiedzi na pytanie *dlaczego?*, ograniczały się do zdań pojedynczych prostych, zawierających maksymalnie 6 wyrazów; najliczniej reprezentowaną grupę stanowią wypowiedzi trzy–sześćelementowe (164 odpowiedzi), często odnotowywane są także te dwuwyrzowe (84 odpowiedzi).



Wykres 3. Długość wypowiedzi

Także w tym analizowanym aspekcie wypowiedzi dostrzec można różnicę między dziećmi z zaburzeniami rozwoju językowego a tymi, u których nie odnotowano odstępstw od normy w zakresie rozwoju mowy i języka. Wypowiedzi dzieci z SLI są krótsze, częściej udzielane są odpowiedzi jedno-, dwuwyrzowe, z wykorzystaniem wyrazów z kategorii nazywających (głównie rzeczowniki i czasowniki).

Badane sześciolatki ze specyficznymi zaburzeniami rozwoju językowego, udzielając odpowiedzi na stawiane im pytania, pozwoliły na dokonanie oceny sposobu interpretowania przez nie rzeczywistości, zademonstrowały także deficyty językowe, z jakimi borykają się na co dzień. Aby dostrzec i poprawnie zwerbalizować związki przyczynowo-skutkowe, dzieciom potrzebna jest różnorodna wiedza: wiedza o rzeczywistości oraz wiedza językowa (przyswojone i utrwalone schematy składniowe wyrażające relację przyczynowo-skutkową). Zaburzenia językowe stanowią istotną przeszkodę w przyswajaniu kształtu zdania przyczynowego, utrudniając

tym samym eksplorację rzeczywistości. Niemniej jednak w większości analizowanych przypadków dzieci podejmują próby wyjaśnienia zdarzeń, stanów rzeczy, zjawisk. Poszerzana w trakcie intensywnej terapii logopedycznej wiedza językowa pomoże dzieciom z SLI w stopniowym przechodzeniu do logiczno-słownych form rozumowania, podniesie stopień racjonalności ich wypowiedzi. Planując terapię dziecka z SLI należy jak najwcześniej podjąć interwencję dotyczącą jego zdolności językowych. Wysiłki terapeutów mające pomóc dziecku w przyswojeniu brakujących elementów języka muszą w równym stopniu uwzględniać to, jaki materiał jest małemu człowiekowi prezentowany, oraz to, w jaki sposób jest on prezentowany. Terapia winna polegać na przedstawianiu idealnych wypowiedzi modelowych – zdań, którymi posługujemy się w komunikacji z otoczeniem. „Mówienie zdaniami o złożonej, a zarazem jasnej i przejrzystej strukturze ma duże znaczenie dla rozwoju myślenia dziecka. W zdaniach ujmuje ono rzeczywistość w sposób rozczłonkowany, dyskursywny, wiąże z sobą rozmaite elementy, przeprowadza różne formy rozumowania”²⁶. I mimo iż większość dzieci ze specyficznymi zaburzeniami języka nie osiąga pełnej sprawności w posługiwaniu się mową, a następnie pismem, warto w toku terapii wykorzystywać naturalną u dzieci uporczywą chęć dochodzenia do przyczyn otaczających je zjawisk, a następnie dokonaniem „odkryciem” nadawać kształt poprawnie zbudowanych zdań.

Bibliografia

- Białecka-Pikul M., 2002, *Co dzieci wiedzą o umyśle i myśleniu*, Kraków.
- Bieleń B., 1983, *Rozwój myślenia dzieci 6–7-letnich*, Warszawa.
- Borowiec H., 2007, *Relacja przyczynowości w języku sześciolatków*, „Logopedia”.
- Geppertowa L.L., 1996, *Rozwój rozumienia i posługiwania się przez dzieci pojęciami stosunków określanymi przez przyimki i spójniki*, [w:] *O rozwoju języka i myślenia dziecka*, red. S. Szuman, Warszawa.
- Gołąb Z., Heinz A., Polański K., 1968, *Słownik terminologii językoznawczej*, Warszawa.
- Herzyk A., 1992, *Afazja i mutyzm dziecięcy. Wybrane zagadnienia diagnozy i terapii*, Lublin.
- Jastrzębowska G., 2000, *Istota i klasyfikacje opóźnień w rozwoju mowy – przegląd stanowisk*, „Logopedia”.
- Kordyl Z., 1968, *Psychologiczne problemy afazji dziecięcej*, Warszawa.
- Kordyl Z., 1996, *Mowa dzieci afatycznych*, „Logopedia”.
- Leonard L.B., 2006, *SLI – specyficzne zaburzenie rozwoju językowego*, tłum. M. Hernik, Gdańsk.
- Oderon P., 1967, *Czynności umysłowe*, [w:] *Inteligencja*, red. P. Oderon, J. Piaget, B. Inhelder, P. Greco, Warszawa.
- Paluch A., Drewniak-Wołosz E., Mikosza L., 2003, *Afa-skala. Jak badać mowę dziecka afatycznego?*, Kraków.
- Piaget J., 1992, *Mowa i myślenie u dziecka*, tłum. J. Kołodzka, Warszawa.
- Przetacznikowa M., 1996, *Rozwój struktury i funkcji zdań w mowie dziecka*, [w:] *O rozwoju języka i myślenia dziecka*, red. S. Szuman, Warszawa.
- Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, 1975, red. M. Żebrowska, Warszawa.
- Wyrwas K., Sujkowska-Sobisz K., 2005, *Mały słownik terminów teorii tekstu*, Kraków.

²⁶ *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, red. M. Żebrowska, Warszawa 1975, s. 462.

Argumentation in Utterances Produced by Children Suffering from Specific Language Impairments (SLI)

Abstract

The issue of argumentation is one of the most difficult in science, for it requires interdisciplinary approach. The great research challenge is an attempt to observe and interpret casual-effective relationships that are related by children, especially those with diagnosed linguistic deficits. In this paper the argumentative ability of children at the age of six who suffer from SLI is presented. Some conducted analyses show how linguistic barriers and difficulties in linguistic and communicational competence acquisition influence the quality of responses. Language is not a tool good enough to show the process of reasoning and does not often allow to interpret the reality. Understanding the essence of problems typical for children suffering from SLI and also reflected in answers to questions beginning with the word "why?" will enable more objective estimation of the children's intellectual abilities and adjustment of therapy syllabus both to their abilities and needs.